



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

CARLOS PAULO DOS SANTOS

**A HISTÓRIA DISCIPLINAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E PROCEDIMENTOS.**

CAMPINA GRANDE/PB
2018

CARLOS PAULO DOS SANTOS

**A HISTÓRIA DISCIPLINAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E PROCEDIMENTOS.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção da graduação em Licenciatura Plena em História.

Área de concentração: História.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Carreiro Santana.

CAMPINA GRANDE/PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237h Santos, Carlos Paulo dos.
A história disciplinar na base nacional comum curricular [manuscrito] : competências, habilidades e procedimentos / Carlos Paulo dos Santos. - 2018.
25 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Prof. Dr. Flávio Carreiro de Santana, Departamento de História - CEDUC."
1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Desenvolvimento cognitivo. 3. Currículo do ensino básico. I. Título
21. ed. CDD 375.001

CARLOS PAULO DOS SANTOS

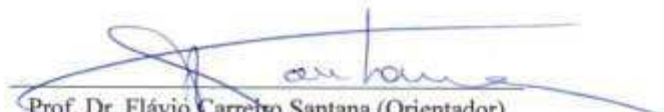
**A HISTÓRIA DISCIPLINAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E PROCEDIMENTOS.**


Artigo apresentado ao Programa de Graduação em História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado e Graduado em História.

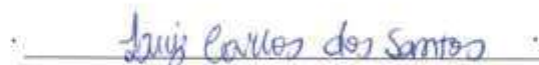
Área de concentração: História.

Aprovada em: 09/12/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Flávio Carreiro Santana (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Hilmária Xavier Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Msc. Luiz Carlos Santos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha família, pelo apoio, companheirismo
e incentivo incessante, em especial ao meu filho, que
me suscitou valores e me mostrou a razão da vida,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me fortalecido durante meu percurso acadêmico, me proporcionando pessoas sábias e fraternas, muitas das quais estão presentes nas linhas a seguir, outras representadas em memória geral.

Ao professor Dr. Flávio Carreiro de Santana, por ter me orientado com maestria, perspicácia e (muita) paciência. Qualidades que me guiaram no labirinto que é a pesquisa e produção científica.

Ao meu pai, Pedro Paulo dos Santos, que nunca me permitiu dormir um pouco mais nas manhãs de aula, durante o ensino básico, inculcando-me a noção da importância da educação, à minha mãe, Jizelma da Silva, que sempre me incentivou a iniciar minha graduação, demonstrando que, por mais que estejamos fatigados da labuta, sempre precisaremos de mais empenho, ao meu irmão, Cosme Paulo dos Santos, grande companheiro durante o percurso de formação acadêmica e meu debatedor nas horas vagas, à minha esposa e confidente, Glauciana Oliveira Correia, que nos momentos tempestuosos que passamos durante minha graduação, não me permitiu desistir da minha formação e me mostrou que se tempos de bonança passam, os tempos difíceis também.

Aos amigos de graduação pelos momentos que agregaram valores de conhecimento, mas, sobretudo, nos que se atribuem sentimentos e emoções positivas.

Aos professores do Curso de História da UEPB, que contribuíram ao longo de cinco anos, por meio de debates instrutivos e engrandecedores, para o desenvolvimento desta pesquisa.

“Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los”. J. K. Rowling.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
INTRODUÇÃO.....	7
1. REFORMAS EDUCACIONAIS E O LUGAR DA HISTÓRIA DICCIPLINAR.	9
2. IDENTIFICANDO A APRENDIZAGEM NA HISTÓRIA DISCIPLINAR A PARTIR DA BNCC.....	14
3. A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: O ENSINO DE HISTÓRA ENCURRALADO?	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	22
REFERÊNCIAS	24

A HISTÓRIA DISCIPLINAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E PROCEDIMENTOS.

Carlos Paulo dos Santos¹

RESUMO

O presente estudo visa analisar o novo modelo de proposta para ensino da história disciplinar no Brasil, proposto por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta enquanto currículo regulador do ensino básico. Essa análise permeia, ao longo de sua discussão, a construção do conhecimento histórico e seu desenvolvimento, tendo como base teórica fundamental os estudos de Jean Piaget em torno do desenvolvimento cognitivo (da inteligência) presente na obra “*Epistemologia Genética*”, assim como a noção de construção do sentimento nacional, do sujeito objetivado e da normatização do ensino, assim como, definir como estes aspectos são postos no documento. Outro diálogo fundamental deste trabalho se dá com a interdisciplinaridade, apontada por Marc Bloch, quando na célebre “*Apologia da História ou o ofício do historiador*”, aborda como essa proximidade com outras áreas se mostra intrínseca a pesquisa e ensino de História. Este artigo também desenvolve uma discussão crítica à constituição da disciplina “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, no qual se tem diluído o ensino de História, conjuntamente à Geografia, Sociologia e Filosofia. Temos, então, a concepção que o ensino de história, enquanto disciplina escolar tem cada vez mais suprimido o seu caráter formador do pensamento crítico e político dos alunos.

Palavras-Chave: História disciplinar, BNCC, Desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

A prática de ensino, logo que se principia, busca a interlocução entre o que se tem de conhecimento sobre determinada área e o que virá a ser absorvido pelo ouvinte/aluno. Ela tem como base a prerrogativa de que o aprendizado vai se desenvolvendo de acordo com a interação de cada indivíduo com o meio que o circunda, logo, surge a preocupação em como o conhecimento escolar pode transformar ou minimamente moldar/adaptar e se encaixar no *quadro cognitivo*² desse sujeito. Assim, a transmissão desse conhecimento se embasa no nível da *inteligibilidade psicológica* de cada sujeito para daí determinar até que grau cada temática vai sendo aprofundada, resultando em disciplinas escolares com conteúdos organizados por anos como se apresentam nas grades a nível fundamental e médio do ensino no Brasil.

Com as novas mudanças, surgiram novas propostas de intervenção e prática do ensino, além de novas organizações que levam a classificações, no caso, propostas pela Base

¹ Aluno de Graduação em Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. Email: carlospaulo@live.com.

² Segundo Jean Piaget, em sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, refere-se à organização dos objetos abstratos que constituem o conhecimento do sujeito. PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

Nacional Comum Curricular (BNCC), e que tem como norte competências e habilidades para o aprendizado escolar. Dessa forma, surge uma série de inquietações no tocante ao ritmo de desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de História: com quais ideais estão alinhados o comprometimento sócio-cultural da disciplina história nessa nova ordem, considerando que as *competências específicas*³ do componente delimitam o campo de atuação desta? Há contribuição que vise à superação dos velhos moldes de ensino da disciplina na “nova” proposta?

A inquietação para a realização dessa discussão se deu pela iminência da implementação dessa proposta, mas muito mais, pela aproximação do término da graduação e consequente licenciamento da prática docente, daí então, iniciar uma profissão em meio a tantas reformulações, proporciona campo de estranhamento passível de reflexão.

Tendo em consideração que esse trabalho é de corrente voltada ao ensino de história e sua adequação a essa nova ordem educacional que está por se instalar, esse trabalho permeia, primeiramente, a historicização do ensino de história, tanto a sua metodologia como sua conduta na prática e aplicação no cotidiano escolar, em meio às reformas que, no decorrer dos anos, foram ocorrendo sempre de mãos dadas com mudanças nos regimes políticos, estes, desencadeados pelas mudanças da mentalidade da sociedade, sobretudo das elites, uma vez que, “as proposições curriculares são resultado de escolhas, de concepções e interpretações históricas de grupos ou pessoas, nomeados, indicados, convidados pelas autoridades e/ou órgãos educacionais” (ABUD, 2017, p. 17).

No segundo momento, é realizada uma discussão que visa à caracterização das propostas da BNCC para o ensino de História na educação básica, especificamente no que se convencionou chamar Ensino Fundamental – Anos Finais. Neste tópico serão colocadas as questões sobre competências e habilidades presentes na BNCC, enumerando-as e abordando os seus objetivos dentro do plano geral que é a base, e de que modo elas cerceiam a educação da disciplina escolar história.

Já na terceira parte, adentramos a discussão que nos leva ao ponto central do ensino: o aprendizado da história disciplinar no Ensino Médio, a partir do conjunto nomeado como “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas⁴”. Logo: Como se dá esse aprendizado? Como ele se desenvolve em paralelo à formação e desenvolvimento psicológico, abrangendo-

³ As *competências e competências específicas* são objetivos a serem perseguidos no maior nível de aproximação possível, que vem a delinear o percurso geral da educação e, no caso das específicas, caracterizar o que se espera em questão de aprendizado no decorrer da disciplina, e norteia o alcance das habilidades.

⁴ Neste grupo, está presente a mescla de estudos aplicados de disciplinas como Sociologia, Geografia, Filosofia e História.

as e adequando-se ao quadro cognitivo? Afinal, ela vai à contramão dessa característica, e pode vir a causar sérios danos no ritmo e assimilação do ensino e das propostas que são apresentadas aos alunos, estes com seus ritmos próprios e subjetividades?

1. REFORMAS EDUCACIONAIS E O LUGAR DA HISTÓRIA DICIPLINAR.

Assim como qualquer outro campo de conhecimento/atuação, o profissional do ensino tem a aventura das primeiras experiências. Mas, até que ponto essas experiências deixam de ser “novas”? Em que ponto o profissional da *disciplina escolar história* (PACHECO, 2010), pode aperceber-se como totalmente integrado às particularidades de sua prática profissional? Entendamos aqui que essas particularidades são, de certo modo, uma generalização, sendo possível conceber que assim como “a história não se repete” – frase que costumamos ouvir em componentes de teoria da história na academia – não se repetem também em sua completude de fatos, correspondências e causas, os acontecimentos que envolvem a prática docente.

Podemos ter *experienciações*⁵, que são momentos que transparecem semelhanças entre as causas e fins dos acontecimentos vivenciados cotidianamente, contudo, serão eles diferentes em maior ou menor grau. Assim, partindo para uma simples alegoria, seria como a pretensão de considerar que alunos fazem aos professores perguntas/indagações iguais.

O aluno que questiona a “ausência” do Brasil na Segunda Guerra Mundial e o outro que questiona a “inexpressiva” participação bélica do Brasil no mesmo acontecimento histórico pode permear-se de significação diferente, pois parte de interesses e metas de conhecimento totalmente diferentes, pois quando o aluno questiona-se da “ausência” ou da “inexpressão” pode estar partindo de preceitos socioculturais ou econômicos, ou ainda em segunda instância, considerando questões de logística, familiaridade ou conceito de causa.

Tendo como base a rede em que está inserida a produção de uma “simples indagação” do aluno para o professor, há de se considerar que o próprio termo *História* – objeto, fonte e produto de nossa ciência – é permeado por inúmeras possibilidades interpretativas. Pois, podemos assim ter o conhecimento de história enquanto: campo científico, com suas teorias e procedimentos metodológicos para fins de concepção da produção do homem no tempo;

⁵ Jean Piaget adota o termo *experienciações* para dialogar com os processos envolvidos no desenvolvimento do quadro cognitivo, não um desenvolvimento positivista em sentido linear, mas ramificado, com várias direções. Esse termo foge a concepção estática do processo de aprendizado que seria conotado ao se utilizar o termo *experiência*. Assim, as *experienciações* são processos móveis e flexíveis, pertinentes as subjetividades ímpares que cada sujeito possa vir a produzir mesmo no contato com um mesmo objeto do conhecimento. PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

história concebida pelo senso comum como enumeração de fatos correlatos e; a história disciplinar, que é a forma em que a história se torna mecanismo didático de transmissão de valores (PACHECO, 2010).

Como fazer com que o aluno saia de seu campo de conhecimento de senso comum sobre a história, reconhecendo o processo científico de construção da história e inseri-lo presencialmente como agente produtor e reproduzidor da história, é a preocupação que nos traz Hobsbawm através de grifos de Idanir Ecco:

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...]. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. [...] o objetivo é compreender e explicar por que as coisas deram no que deram e como elas se correlacionam entre si (ECCO, 2007, p.129).

Levantando essa discussão, é possível perceber a preocupação latente do profissional de história, assim como do professor/pesquisador e todos que estão envolvidos na produção e ensino do conhecimento histórico, sobre a compreensão que se tem dos processos pelos quais a história se desvela, e, acima de tudo, situar o aluno como partícipe e também como sujeito da história do seu tempo, além de correlacionar de forma crítica o desencadeamento de fatos atuais em suas relações com o passado imediato e suas possibilidades para o futuro. Que não se entenda, assim, que a história é a ciência que estuda o passado, para compreender o presente e prever o futuro, mas, sim, um meio de compreensão das relações de poderes e interesses que velam a tomada de atitudes efetivadas pelos agentes históricos ao longo dos tempos, considerando suas posições sociais, econômicas e políticas que desembocam nas constituições culturais de cada grupo ou mais intimamente dos indivíduos⁶.

O ensino de história no Brasil já teve como meta e método a implementação do plano de produção do sujeito patriótico, que teria como valores primordiais o amor à nação em vias de construção de um sentimento que visava o enaltecimento de características unas, estas sendo arraigadas por meio da seleção de fatos fundadores da nação, assim como de mártires que, de tão nacionalistas, devotaram suas vidas à nação. Entretanto, a partir da mudança no olhar historiográfico, o indivíduo nacionalista não é mais o que enaltece as grandes figuras do governo, os grandes personagens políticos, mas o é, aquele que por vezes foge a esse enquadramento:

⁶ Dessa maneira, o quadro cultural se apresenta como o resultado das relações por meio das leis que regem o *momento* (Bloch, 2001), isso, abarcando as faculdades representativas da relação social, econômica e política.

Pelo contrário, ir contra os governos não raro é um ato de civismo, mesmo com tantos governos colando sua imagem à ideia da própria nação. Como formar esse civismo, se não podemos ignorar a crítica social e histórica às mazelas e dilacerações da história nacional? Como assumir a identidade nacional, como se amar o país, se não ocultamos todos os dramas, desonestidades e violências que estão presentes até hoje, enterrados junto com os alicerces nacionais? [...] Como é que se ensina e aprende a amar a nação e, ao mesmo tempo, forma-se o cidadão que seja informado, crítico, questionador, portador da dúvida e da desconfiança que formam o senso crítico? Como se confia desconfiando (...) de modo a manter a distância mínima necessária para conseguir fazer contínuas análises críticas? (CERRI, 2010, p. 267).

Tendo como base essa série de indagações que faz Luis Fernando Cerri, o sentimento nacionalista foi posto como meio para construção social do indivíduo desejado, contudo, ao longo dos tempos, esse tipo de educação, que projeta intencionalidades sobre o educando, foi adotado como meio a construção de uma nação a imagem e semelhança dos governos postos. Com a depreciação da imagem da nação em meio à ocorrência de “desonestidades e violências” contra o próprio povo, vão sendo necessários mecanismos para a compreensão dos acontecimentos históricos nos quais se desenrolam a vivência dos alunos, nos fazendo vislumbrar esse movimento como um meio e método implementável ao ensino, considerar como “As grandes transformações sociais vividas pela sociedade contemporânea colocam diante dos profissionais da educação um constante repensar dos sentidos da prática pedagógicas e dos espaços educativos” (PACHECO, 2010, p. 759).

Esse sentimento de necessidade, de busca por conhecer melhor os engendramentos da *cultura nacional*, são colocados na regra do dia da camada pobre e de classe média, quando da derrocada do modelo metódico, implementado no colégio modelo D. Pedro II, como sendo centro fundador e única instituição formadora de educadores no nível secundário, considerando que sua formação versava pela produção de uma *história historicizante* com forte influência da Igreja Católica, com certa popularização da educação básica, advento que teve como mote a Revolução de 1930, período no qual Getúlio Vargas instaurou no final daquele mesmo ano o Ministério da Educação e da Saúde.

Contudo, vale notar que esse movimento de facilitação do acesso ao ensino visava notadamente à especialização da mão de obra, onde ainda tinha-se para fins de noção social que “o povo ainda representava a massa cega a ser guiada pela elite”, mas considerando a conquista da *disciplina escolar história* no período estadonovista (1937 – 1945) na segunda reforma educacional proporcionada, em 1942, “é que a história do Brasil passou a gozar do status de disciplina autônoma” (MATHIAS, 2011, p. 43). Apesar dessas conquistas, haveria um contrapeso no curso da história que viria a inibir a crítica que hoje entendemos como parte

fundamental do “ofício do historiador” e a prática do ensino de história voltaria a elencar fatos e mitos fundadores do nacionalismo brasileiro.

A *disciplina escolar história* até aqui nos é apresentada como ferramenta de doutrinação ou no mínimo como meio a intentar estabelecer conceitos unificadores da *cultura* de um povo enquanto nação. No caso nacional, teremos outro movimento a ser analisado na história do ensino de história. Ocorre que, “com a deflagração do Golpe de 1964” houve nova orientação do pensamento historiográfico onde “as metas para o ensino de história”, que deveria ser redistribuída e delineada “pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico”, além da implementação de disciplinas como Educação Moral e Cívica que “vincularam o ensino de história à moral” e de forma contundente cada vez mais foi efetivada a supressão das ciências humanas em prol do estabelecimento do ensino profissionalizante em nível de 2º grau.

Nesses moldes, a *disciplina escolar história*, passou por uma reformulação também nos livros didáticos, agora, sendo subsidiados pelo Governo Ditatorial, tendiam a legitimar o regime por meio da narrativa histórica. Uma dessas formas foi a adoção da abordagem da história regionalizada dentro do campo da história do Brasil, esta como parte integrante do bloco da história das civilizações. Entretanto, esse novo viés visava situar o sujeito em sua espacialidade e constituinte desse espaço geográfico e seu aspecto cultural (MATHIAS, 2011).

Nos anos finais da década de 1980, considerando a queda do regime militar ditatorial, há um sentimento de retomada da democracia perdida durante os vinte e um anos de normatização da moral, da ética e, sobretudo, da individualidade do sujeito – individualidade que fora substituída pela forma homogênea proposta para o “bom cidadão” – dentro dos campos das ciências humanas, berço do campo da história. A *disciplina escolar história* teve novamente seu papel de mecanismo pelo qual se tem posicionamento “crítico da sociedade”. O principal norte desse pensamento crítico viria a ser a corrente histórica marxista, com seus conceitos de classe denotando a necessidade de equidade entre todos os cidadãos da nação, versando por considerar a capacidade produtiva, seja em vias do pensamento político ou econômico, dando assim fundamento às classes que nos conceitos anteriores seriam as massas manipuláveis e mão de obra para os planos que deveriam ser postos em prática pela elite esclarecida, à qual cabia guiar a nação ao caminho do progresso. Sendo assim, os cidadãos da nova democracia seriam impregnados da cidadania marxista onde:

O aluno, um ser social completo e não apenas uma tábula rasa, um indivíduo que, além de estudar e aprender, igualmente era sujeito da história com

concepções prévias dos fatos históricos e com vida externa aos muros escolares, encerrava um cidadão que viria a desenvolver uma consciência social e de classe, e que desempenharia o papel de trabalhador apto a realizar transformações sociais e políticas (MATHIAS, 2011, p.46).

Essa concepção sobre a forma de tratar o novo cidadão tinha como proposta primordial a garantia de se fazer a retomada da consciência de si, que a nova geração tomasse para si a noção da necessidade de sua participação ativa com o intuito de promover o desenvolvimento das classes mais pobres e, sobretudo, nestas, uma vez que tiveram por, muito tempo, negligenciadas de sua real importância como parte fundamental do corpo social da nação e onde também havia negligenciado a sua história.

Esse processo de modificação do modelo de ensino e do próprio conhecimento histórico tem como base à manutenção dos ideais daquele contexto, a adequação da *cultura* que se molda constantemente tendo em vista as mudanças sociais, econômicas e políticas; as mudanças ocorridas nas diretrizes do Estado proporcionam mudanças nos modos de legitimação e de imposição da imagem de governos sobre o da nação. Tendo conhecimento do processo pelo qual é implementada uma reforma educacional a nível nacional, podemos conceber a rede de intenções por meio da qual se propiciaram as diretrizes de uma base nacional comum.

O que não vem a ser diferente com as alterações do conhecimento histórico como conteúdo didático, com variações de acordo com o quadro apresentado, pois “invariavelmente ela [a disciplina escolar história] esteve ligada a projetos político-pedagógicos mais amplos que a própria sala de aula” (PACHECO, 2010, p. 764).

Seguindo a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a história disciplinar, essa discussão se apresenta de forma contundente ao tocante de três importantes aspectos da orientação histórica em sala de aula, que são o desenvolvimento no cognitivo do educando sobre: a) Noção de Identidade social; b) Noções de diferenças e semelhanças; e, c) Noções de Continuidade e Permanências. Mesmo não pretendendo tomar demasiado tempo na definição dessas categorias pelas quais o ensino de História deve perpassar, é possível perceber previamente que ela a) Se define enquanto o entendimento de si e do outro, e, compreender seu papel na sociedade; b) Trata-se da capacidade de visualizar as diversidades das práticas, dos gêneros, étnicos, etc.; c) Baliza o entendimento das diferenças entre os grupos sociais ao longo dos tempos, como também, os que, situados no mesmo tempo histórico, divergem dos demais, considerando os espaços geográficos que ocupam (BRASIL, 1997, p. 19-44).

Ainda na concepção do ensino de história, os PCN's de História concebem a diferenciação entre Saber Histórico e Saber Histórico Escolar, onde o primeiro trata-se de um conhecimento produzido no meio acadêmico, proveniente de pesquisas pautadas nos métodos científicos da historiografia, em comunhão com as expressivas contribuições de antropólogos e arqueólogos; enquanto, o segundo, é a articulação do conhecimento proveniente do conhecimento científico, abrandado com o auxílio de ciências que lhe são auxiliares à prática docente, como a própria psicologia educacional, de desenvolvimento cognitivo. Consistindo também, as influências das *experienciações* dos envolvidos neste processo (BRASIL, 1997, p. 19-44).

Dessa forma, pretendemos apresentar no tópico seguinte, a caracterização da nova reformulação do ensino de história vigente e implementada através do documento nomeado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando as “competências” estabelecidas como primordiais à nova didática, enfocando o tocante ao novo ensino de história.

2. IDENTIFICANDO A APRENDIZAGEM NA HISTÓRIA DISCIPLINAR A PARTIR DA BNCC.

De modo geral, a História disciplinar é um produto do conhecimento educacional, tal qual todo conhecimento disciplinar, produzido de um determinado ponto de partida. A História se apresenta como um “conhecimento do passado é também um conhecimento elaborado por distintos sujeitos”, sujeitos estes que buscam “identificar, analisar, e compreender os significados de diferentes objetos” (BRASIL, 2017). Dessa premissa, para os idealizadores da BNCC, são necessárias algumas responsabilidades, afim de alcançar as metas estabelecidas de forma organizada no documento. Nesse caso, tem lugar especial, as discussões em torno das *competências* e das *habilidades*, que são o centro da construção do conhecimento educacional dos alunos, embora acarretem várias dúvidas desde suas definições às funções encarregadas a cada um dos postulados.

Assim, cabe esclarecer, antes mesmo de percorrer os caminhos estabelecidos para o modo de ensino da Base, como essas duas responsabilidades delineiam e estabelecem o produto da história enquanto uma disciplina a ser lecionada.

O termo *competência* tem vários significados segundo os dicionários, contudo, há dois que se apresentam muito relevantes, em considerando a discussão em torno da prática docente e do aprendizado como um todo. O primeiro encontra-se onde ela pode ser classificada como *a capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto*. Esta definição está diretamente ligada à profissão do professor, sujeito que tem como

comprometimento frente a sua atividade o aprofundamento intelectual a qual se propõe discorrer.

O segundo seria o entendimento dela como o *conhecimento inconsciente que faz com que uma pessoa entenda e fale sua própria língua*. Essa definição estaria correlacionada ao conceito filosófico da própria História, enquanto um devir primordial da disciplina escolar e condição da relação da humanidade com o tempo e o meio, por intermédio da produção e interlocução da produção histórica.

Visando inclusive o meio escolar, há uma “linguagem própria” incutida no âmago do discurso apropriado do conhecimento histórico que se estabelece e perpetra no imaginário “inconsciente” da sociedade sobre a suas atribuições culturais, que se define, como afirma Katia Maria Abud, ao considerar que:

(...) o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo (ABUD, 2017, p. 15).

Há ainda um terceiro ponto que faz referência ao aprendizado na concepção da Base e das responsabilidades supracitadas, tendo correlação entre uma e outra, onde a competência é entendida como conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos. Ou seja, competência pode ser entendida, muito oportunamente, como o “conjunto das *habilidades*”, uma estrutura macro, formada a partir das partes fundamentais ao todo da aprendizagem da disciplina escolar. Assim, é possível compreender como funciona o organograma da BNCC: as competências gerais constituem a primeira camada de “considerações” ao currículo que deve ser reformulado, normatizando o núcleo duro deste. As competências específicas da disciplina escolar norteiam as diretrizes das habilidades a serem desenvolvidas no educando.

Por sua vez, habilidades, são entendidas primeiramente como as características ou as particularidades daquele que é hábil.

Desse modo, uma das pretensões do documento para com esse termo deve estar diretamente ligada em tornar o “aluno ideal” como meta, o que é capaz de concatenar as informações dos conteúdos de forma inteligível, mas, muito mais, de uma forma que sejam acionadas de modo fácil e prático. Assim, o aluno deve desenvolver a capacidade de “exercitar a curiosidade intelectual”, o que corrobora para o sujeito “elaborar hipóteses” de modo a “formular e resolver problemas e criar soluções” (BRASIL, 2017).

Assim, vemos como a estrutura da Base está fundamentada em um percurso entre essas duas responsabilidades. As competências, de forma escalonar, definem o currículo

central, o alicerce das diretrizes, ao mesmo tempo que são servidas pelos pilares formados pelas habilidades, que são metas, que orientam e reforçam o direcionamento da primeira. Mas, mais profundamente às práticas docentes, é possível conceber uma situação em que, na busca pela “aproximação máxima” dessas metas, como é de consentimento geral por boa parte dos estudiosos que se debruçam ao entendimento da Base, os sujeitos que interagem, nos mais variados aspectos culturais, hão de trazer em suas subjetividades, seus próprios discursos e assim ressignificar os discursos oficiais.

Tendo como base a relação de interesses proveniente da vontade de potência⁷ dos discursos emergentes das várias realidades inseridas no processo de aprendizagem, o conhecimento se constitui como o resultado do atrito entre os discursos tanto do professor que, a primeiro momento, já molda a mensagem da BNCC a partir de preceitos e orientação ideológica próprios, que, naturalmente, transparecem em sua intervenção, e, na forma de *acomodação* dessa mensagem por parte do aluno que carrega em seu quadro cognitivo uma série de *experienciações* próprias do seu meio cultural (inclui-se o meio doméstico), e buscam reafirmações ou refutações lógicas.

Numa ótica geral, não temos uma grande mudança no ensino da História disciplinar, no tocante ao elenco das temáticas dos fatos históricos e quanto à abordagem destes. Uma vez que as propostas para o campo do aprendizado do conhecimento histórico, ainda faz seguirmos “baseados nas antigas orientações que remontam ao final do século XIX”, onde os intelectuais que produzem as diretrizes e parâmetros curriculares pronunciam por meio de seus documentos oficiais “argumentos que defendem a manutenção da história política como norteadora dos programas do ensino de História” (ABUD, 2017).

A perpetuação desse viés ideológico desconsidera as alterações provenientes das mudanças sobre o foco central dos estudos acadêmicos, em vista da necessidade emergente em evidenciar a história dos ignorados, dos marginais da história tradicional, focada nos fatos políticos e grandes vultos, proeminentes personalidades. Estes silêncios encobrem personagens fundamentais na construção da nação, embora esquecidos pela historiografia tradicional, que são as mulheres, os negros, os pobres, as crianças; além de faculdades socioculturais que se perpetuam pelo tempo, contudo, com significações e representações distintas, como o medo, a sexualidade, as crenças etc. (ABUD, 2017).

O aprendizado dos conhecimentos históricos ainda perpassam as mesmas divisões clássicas do tempo histórico, pautadas em adventos da ordem econômica. Como exemplo

⁷ NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra** (tradução de Mário da Silva). São Paulo: Civilização Brasileira, 1977.

dessa perpetuação na BNCC, podemos elencar alguns “objetos de conhecimento”, que são partes das unidades temáticas que organizam as concepções que constroem a concepção de história como disciplina, sendo organizadas em: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e, por fim, chegando às Habilidades. Como segue na tabela abaixo, para o caso do Ensino Fundamental – Anos Finais:

Tabela 1 – Organização dos Conteúdos na BNCC.

Ano	Unidade Temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
6º Ano	A invenção do mundo clássico e o contraponto com as outras sociedades.	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
7º Ano	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo.	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	(EF07HI05) Identificar e Relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e América.
8º Ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise.	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
9º Ano	Totalitarismos e conflitos mundiais.	A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial; Judeus e outras vítimas do holocausto.	(EF09HI09) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).

Fonte: Brasil, 2017 (adaptado).

Como exposto no gráfico, é possível perceber uma organização que tem como prioridade alcançar o desenvolvimento de habilidades básicas e primordiais nos alunos. Ainda assim seguem correntes ideológicas tradicionalmente arraigadas no positivismo e iluminismo, onde as habilidades são exposições de “temas do conteúdo da disciplina” antecedidos por “verbos não conjugados”, de modo a não se comprometer com uma interiorização da problemática em torno das singularidades de cunho cultural, social, de gênero, credo, que estabelecem jogos de poder no interior de cada advento histórico, dando assim encaminhamentos diversos, nos quais, sem sua “intromissão” pertinente, os acontecimentos poderiam ser guiados (ou não), para outros rumos.

De forma explícita, ainda é seguida a organização, primeiramente, pela ordem cronológica, dando início à história quando do seu surgimento na “Antiguidade, quando surgiram as primeiras *civilizações*”. Dessa maneira, o ensino da história disciplinar continua buscando, a priori, a *origem pura das coisas*, da sua própria *essência*. Contudo, é consenso, em meio aos estudos voltados à psicologia da educação, que conteúdos escolares são mais facilmente assimilados tendo como base a aproximação (temporal, no caso da História) dos conteúdos a serem apresentados aos alunos, visando, assim, o aumento da interação e interesse deles pelo conteúdo, sendo este um mecanismo ignorado pelas “inovações” pedagógicas da BNCC (ABUD, 2017).

Em contrapartida, é possível notar no documento, mais especificamente na sua parte destinada à introdução da concepção de história e seu lugar na nova ordem educacional, várias correntes da Nova História Cultural e também Social. Quando da concepção da retórica por trás da construção dos marcos históricos, onde:

O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica (BRASIL, 2017, p. 369).

E no caso dos mecanismos que possibilitam a centralidade do ponto de vista historicizante, em que é localizado a partir de uma visão, estabelecendo que:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente (BRASIL, 2017, p. 369).

Desses posicionamentos podemos perceber, por meio da análise do documento da BNCC, um movimento que vai contra as proposições de duas grandes escolas da historiografia mundial, o Historicismo alemão e o Positivismo francês. Ao mesmo tempo,

concebe ir de mãos dadas com outras correntes, as provenientes da famigerada Escola dos Annales, como, já citada, a aproximação com a história das minorias. É dada notoriedade aos “silenciamentos”, ao que foi “esquecido”, deixado de lado nas produções de história historicizante, ou seja, as pessoas, os lugares e as práticas populares, das massas. Que vem sendo cada vez mais exploradas, apesar da ausência de fontes, que sejam de produções próprias dessas categorias, ou, voltadas a elas e seu cotidiano, é nas lacunas que se apresenta a oportunidade.

3. A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA ENCURRELADO?

A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio constitui em mudanças consideráveis, entre elas, uma das mais drásticas, quiçá, a maior de todas em relação ao ensino, é esta: a ocorrência de agregar Filosofia, Sociologia, Geografia e História em um corpo integrado, nominado como “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (ACHSA). O ensino nesta área pretende-se enquanto processo de “ampliação” e “aprofundamento” dos conhecimentos construídos até então, no percurso do ensino fundamental, nas disciplinas supracitadas. A proposta central encontra-se no desenvolvimento de uma “educação ética”, sendo esta baseada em conceitos que visam à aplicação de discursos e práticas “diplomáticas”, em vista de serem eles fundamentados:

(...) como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p. 547).

Portanto, a ACHSA pode ser entendida como uma nova disciplina que utiliza os conteúdos e objetos das disciplinas humanísticas e sociais na elaboração de uma retórica de igualdade entre os diferentes, uma retórica da diplomacia.

Para tal empreitada, considera-se que o ensino fundamental já constitui base suficiente ao arcabouço de conhecimentos sobre as áreas de sua pesquisa, e, mais importante, que os alunos do Ensino Médio têm desenvolvido, em seu *quadro cognitivo*, a “capacidade de articular informações e conhecimentos” com base em uma “ampliação significativa (...) de seu repertório conceitual”. Dessa forma, indagações mais elaboradas vão corroborando em esquemas mais complexos de “abstração e simbolização” sobre as relações sociais, culturais e econômicas que integram o convívio coletivo. Assim, o “domínio de conceitos e

metodologias” da ACHSA é direcionado à capacidade de um bom “diálogo” entre os indivíduos e os grupos (BRASIL, 2018).

Além da “educação diplomática” proposta pela BNCC na etapa do Ensino Médio para a ACHSA, o documento também visa o desenvolvimento do sujeito “determinado”, “proativo”. Esse sentido é enfatizado quando a proposta entende que o mecanismo de “aprender a indagar” suscita o desenvolvimento intelectual. Logo:

A pergunta bem elaborada e a dúvida sistemática contribuem igualmente para a construção e apreciação de juízos sobre a conduta humana, passível de diferentes qualificações. Elas também colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos (BRASIL, 2018, p. 549).

Assim, surge-nos a problemática: como construir o cognitivo capaz de abstrair tais comportamentos e ainda ser ético? Para tal, a proposta apresenta-se bem posta, trata-se do alargamento das discussões alinhadas, no Ensino Fundamental, sob as categorias delimitadas às disciplinas escolares, como é o caso da disciplina escolar História, sendo a concretização da interdisciplinaridade entre as disciplinas dentro da ACHSA.

Para o caso da discussão acerca da interação do conhecimento histórico com outros, esse movimento sempre fez parte da produção de História, uma vez, que, na construção do conhecimento do “homem no tempo” (nos dizeres de Bloch), são utilizadas várias contribuições de outras vertentes do estudo sobre ser humano e o meio socioambiental, bem como a relação dessas duas categorias, tendo como objetos diferentes aspectos dessa relação, a saber: *tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e, política e trabalho*. Esses aspectos são constituintes da esfera global da vivência em sociedade, contudo, o problema que se evidencia no contexto da BNCC é a incapacidade do aluno experienciar tais conjecturas e entende-las como um corpo comum, mas que se apresentam diferentes, isso, em decorrência do método empreendido sobre o objeto de análise, o ser humano e suas ações. Assim, temos a clara noção de que a ACHSA empreende esforços no intuito de “possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área” (BRASIL, 2018, p. 550).

Os idealizadores e intelectuais por trás da elaboração da BNCC defendem que, o documento em si, não se apresenta nem pretende ser entendido enquanto currículo, contudo, como nos aponta Jorge Luis Umbelino de Sousa, (...) o currículo é uma produção cultural que vai além de seleção de saberes ou determinação de conhecimentos válidos, ou seja, [...] definindo a postura e os pilares basilares da instituição escolar (SOUSA, 2015).

Seguindo essa perspectiva, é evidente a intenção de construção de um sujeito ideal que a BNCC expressa. Essa construção é possível por meio do estabelecimento de metas a serem alcançadas, assim como, no caso específico do Ensino Médio, do alinhamento das discussões específicas das ciências humanas e sociais, considerando-se que os estudantes já possuem carga de conhecimentos suficientes para uma sistematização de discussões e olhar crítico sobre as esferas sociais e culturais.

Apesar da homogeneização das disciplinas em um corpo único, a ACHSA é repartida por categorias que se desenvolvem em relação com as vertentes citadas anteriormente nesse estudo, expressando a continuidade dos sentidos construídos no Ensino Fundamental e a serem aprofundados no Ensino Médio. Destes, embora os demais sejam objetos de estudo pertinentes ao conhecimento histórico, cabe, aqui, compreender a relação de maior com a história disciplinar com as categorias *Tempo e Espaço* e *Política e Trabalho*⁸, enquanto o profissional graduado em Licenciatura em História tem notável distanciamento da discussão específica das outras. Embora seja essa discussão cabível a outros estudos, cabe evidenciar que há uma confusão quanto ao apontamento do profissional apto a atuar nessa nova disciplina.

Como esperado, as competências específicas da ACHSA tratam dos conteúdos constituintes de suas disciplinas contribuintes, de forma a utilizar seus mecanismos de análise para temas fronteiros das demais áreas, ocorre então o movimento de interdisciplinaridade de uma para as demais, ou seja, a proposta visa que os educandos desenvolvam discussões que abordem o objeto de estudo partindo das quatro ciências que a compõem. Dessa maneira, as discussões mais aprofundadas sobre os objetos são deixadas de lado para as disciplinas específicas, enquanto são alargadas para uma visão generalista. Novamente temos propostas, dentro das competências, que visam “analisar”, “contextualizar”, “avaliar”, “reconhecer” e “participar”, sendo elas seguidas das compreensões que se tem das categorias citadas acima (BRASIL, 2018).

Esse movimento tira a possibilidade do aprofundamento de temas e dados do conhecimento histórico, em específico, pois, exclui a discussão própria do conhecimento histórico, enquanto o dilui em meio a discussões que se pretendem abrangentes, contudo, se

⁸ A categoria *tempo e espaço* para a BNCC “explicam os fenômenos das Ciências Humanas porque permitem identificar contextos (...), as análises sobre acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas permitem compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas” (BRASIL, 2018, p. 550); Enquanto *política e trabalho* explicitam “as discussões em torno do bem comum, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e as tecnologias interferindo nas formas de organização da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 556). Para maior aprofundamento ver: BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

limitam a considerar possibilidades intangíveis e pouco provavelmente utilizáveis nas respectivas áreas.

Isso decorre da impossibilidade de uma parcialidade que precede a construção do conhecimento diplomático que é proposta central do documento, pois na construção do conhecimento há fatores que norteiam este processo. Considerando que o processo de conhecer é um processo construtivo, ele deve ser exercitado, assim como estudantes que adentram, nas universidades, nas áreas de humanas e acabam por reduzir o fluxo de conhecimento sobre as demais áreas.

Essa é uma realidade evidente também para o caso do distanciamento no Ensino Médio da BNCC, mesmo que apresentando uma leitura superficial dos temas, o aluno do ensino médio, provavelmente tenderá a homogeneizar as disciplinas que compõem a ACHSA, e torna ainda mais claro, a despreocupação com o desenvolvimento do conhecimento humano e social como mecanismo de produção do pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O presente artigo desenvolveu uma discussão acerca das mudanças realizadas por reformas educacionais ao longo da história do Brasil, de modo a desenvolver terreno ao entendimento das mudanças proporcionadas no Ensino Básico no país pelo documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais recentemente. O ponto central do artigo trata, especificamente, das novas diretrizes para o ensino e desenvolvimento da disciplina escolar História nas etapas do Ensino Fundamental – Anos Finais e tendo como culminância o Ensino Médio.

Com auxílio de discussões de outros autores sobre construção de currículos educacionais, foi possível conceber uma análise crítica que se pautou na teoria do Desenvolvimento Cognitivo, levando em conta a *experienciação* contínua do objeto de conhecimento como ponto central da discussão, assim como a noção de que as reformas realizadas com o intuito homogeneizar o ensino, tanto no setor público quanto no privado, visam à criação do sujeito ideal.

Para o caso da BNCC, a pesquisa demonstrou como são tratados os temas do ensino da história disciplinar, assim como o sentimento diplomático denotado ACHSA que se pretende transmitir para os educandos, além de evidenciar o esvaziamento do conhecimento histórico na proposta implementada.

Nesse sentido, é de se considerar como a história disciplinar vem sendo minada, tolhida de seu caráter de formação política, de desenvolvimento do pensamento crítico, bem

como, de “inferiorização” do conhecimento histórico frente as demais disciplinas que são concebidas autonomamente na “Nova Ordem Educacional”.

THE DISCIPLINARY HISTORY ON THE COMMON NATIONAL BASE CURRICULAR: COMPETENCES, SKILLS AND PROCEDURES.

Abstract

The present study aims to analyze the new model of proposal for teaching of the disciplinary history in Brazil, proposed through the National Curricular Common Base (BNCC), which presents itself as a curriculum regulating basic education. Throughout his discussion, this analysis permeates the construction of historical knowledge and its development, based on Jean Piaget's studies on cognitive (intelligence) development in the work "Genetic Epistemology", as well as the notion the construction of national feeling, the objectified subject and the normatization of teaching, as well as define how these aspects are put in the document. Another fundamental dialogue of this work is with interdisciplinarity, pointed out by Marc Bloch, when in the famous "Apology of History or the office of the historian", approaches how this proximity with other areas is intrinsic to research and teaching History. This article also develops a critical discussion about the constitution of the discipline "Area of Human and Applied Social Sciences", in which the teaching of History has been diluted, together with Geography, Sociology and Philosophy. We have, then, the conception that the teaching of history as school discipline has increasingly suppressed its formative character of students' critical and political thinking.

Keywords: Disciplinary history, BNCC, Cognitive development.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Ralferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino.** – Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** — Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais História.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CERRI, L. F. Didática da História: Uma Leitura Teórica sobre a História na Prática. **Revista de História Regional**, v.15, n. 2, p. 264-278, 2010.

COMPETÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018.

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/competencia/>. Acesso em: 08/10/2018, às 22h09.

Disponível em: < <https://www.significados.com.br/habilidade/> > Acessado em: 09 de outubro de 2018, às 09h27.

ECCO, I. O Ensino de História: Evidências e Tendências Atuais. **Revista Ciências Humanas**, v. 8, n. 10, p. 123-141, Jun 2007.

HABILIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/habilidade/>. Acesso em: 08/10/2018, às 12h34.

KARNAL, L. (Org.) **História na Sala de aula: conceito, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

MATHIAS, Carlos L. Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Unisinos**, v. 15, n. 1, jan. - abr. de 2011.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: Dejá Vu e Novos Dilemas no Século XXI. **Revista História & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os saberes da História: elementos para um currículo escolar contemporâneo. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, pp. 759-776, jul.-dez. de 2010.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

SCHIMIDT, M. A. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula**. In BITTENCOURT (Org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, p. 54-66, 2002.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 323-334, Setembro a Dezembro de 2015.